

对“高校实行彻底学分制”提法的辨析

厦门大学 王伟廉

近年来,一些高校在学分制改革中提出要实行“彻底学分制”(或“完全学分制”)。所谓“彻底学分制”,从其提出的背景看,主要是针对 80 年代以来我国高校实行学分制过程中一度出现的只重形式、不重效果的情况而言的。作为一种改革的尝试,这一提法本身无可非议,但据笔者了解,在这一提法的背后,有一些十分模糊的认识,如果在这些模糊的思想指导下,把它作为一种改革的趋势甚至目标来追求,很可能使改革误入歧途,因而感到有必要对这一提法作一些分析。

一

首先,究竟如何理解“彻底学分制”?让我们从当代各国的实际情况出发作一点逻辑分析,看一看就一个国家的高教体系而言,“彻底学分制”意味着什么。

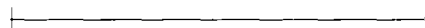
众所周知,学分制是由于选科制的产生而出现的一种教学管理方式。所谓选科制,顾名思义,就是学生对所学科目或内容具有一定的选择自由的制度。因此,学生在学校里进行这种选择的自由度的大小,就可以作为衡量选科制、进而衡量学分制是否“彻底”的一个重要指标。为表述方便起见,这里让我们用一个简单的图来作个说明。假定我们把“无任何选择”(用字母 A 表示)和“完全的自由选择”(用字母 B 表示)作为两个极端,并将它们绘制成一个连续统一体(如图),就可用以描述学分制的“彻底性”。

无任何选择

A

完全的自由选择

B



显然,根据这个图,我们可以把与这两个极端相对应的教学管理体制分别确定为“彻底学年制”(与 A 点相对应)和“彻底学分制”(与 B 点相对应)。从世界高等教育的实践看,也确有处于两个极端的例子。新中国成立后十七年,前苏联建立之后的几十年,在高等学校的教学管理体制上可以说几乎是落在 A 点上;而美国的有些所谓的“自由大学”,课程几乎完全由学生自由选择,其教学管理体制可以被认为是落在 B 点上。但是通过对当今世界各国高等教育体系的考察,不难发现,绝大多数的高等学校的教学管理体制都是散落在这两个极端之间的各点上:如果处在两个极端的中间,通常就是实行的学年学分制;而越是偏向 A 点,就越是接近学年制;反之,越是偏向 B 点,就越是接近学分制。有的学者通过研究认为,在学分制问题上,当代各国高等学校教育管理体制改革的趋势是都在向中间靠拢,亦即都在避免走两个极端。这是就一个国家的高等教育体系而言的。从一个国家内部来看,情况也大致相同。在当代,从某种意义上说,任何一个国家的高校系统教育是多样化的系统,至少从学校类型、层次和科类、专业上看是这样。这些不同的因素对学分制实施的程度都会产生影响,因此,一个国家内的不同的高等学校在实施学分制的程度上也必然是不同的(关于这一

点,我们在本文第三部分还要详谈)。

从上面的分析不难得出这样两点认识,第一,如果把“彻底学分制”理解为完全的选择自由,即理解为上图中的B点,而作为改革方向来追求,显然不符合我国的国情,也不符合世界高等学校教学管理体制改革的趋势。对一所高校来说,也未必可行。第二,如果把“彻底”理解为比原来的“不彻底”更接近B点,那么这个“彻底”就显然是一个范围,而非一种标准。在实践上,我们就无法确定我们的学分制究竟算不算“彻底”?换句话说,“彻底学分制”的提法无法明确学分制的内涵与外延,因而也就无法指导学分制改革的实践。

二

上一节我们从当代各国实际情况出发,对“彻底学分制”问题作了一些分析。这一部分,再让我们从历史的角度作一考察。

众所周知,选科制产生于美国。而且据了解,在高教理论界,不少人认为美国的学分制是比较“彻底”的,因此感到有必要对选科制和学分制在美国的产生历史和当代美国高等学校学分制的一些情况作一简要的回顾与分析。

美国从1636年仿英例建哈佛学院,直到19世纪初的近二百年时间里,各学院和大学基本上是必修课程。只是后来随着经济、政治的发展和教育的日益世俗化,并随着职业教育主张的提出,必修课程以及与之相应的教学管理制度才显得越来越不适应了。但是,从美国政治家托马斯·杰斐逊于1779年在威廉玛丽学院开始允许对课程进行一些选择直到今天,很难说美国的选科制和学分制就是“彻底”的。

1825年,继威廉玛丽学院之后,弗吉尼亚大学也扩大了选修范围,同年杰斐逊的一位叫做乔治·蒂克纳的朋友向哈佛大学提出了选择课程的建议。此后,尽管在美国很多高教机构中都采用了选科制,但这种选科制仅仅允许高年级学生学习有限的一些选修课。

然而这一时期并非所有的高教机构都赞同和采用选科制,著名的耶鲁大学就于1828年提出《耶鲁报告》,主张要保护传统制度;到了1871年,该校校长诺亚波特更公开反对选科

制,理由很明确,认为本科学生还未成熟到足以进行明智选择的程度,而且人们也缺乏进行选择的知识。布朗大学则是在实行了一段选科制之后,发现教育质量下降,便又回到了传统制度上去。普林斯顿大学更是坚决抵制选科制,直到今天,这所名牌大学也仍未采用选科制和学分制。

可见,在选科制产生之初,选择的自由度即使在那些采用了选科制的高校也是非常有限的。

哈佛大学是众所周知使选科制获得发展的主要大学。在校长埃利奥特的极力倡导下,该校从1874年就推行了选科制。但是,且不说它在学分制问题上三起三落,时而取消时而恢复,即使是在选科制推行得最“彻底”的时期,也仍然在新生阶段设有相当比例的必修课,而且在高年级也不完全是选修。

诚然,选科制的倡导和推行,对传统的单一教学管理体制来说无疑是一种进步,但无论对于一个国家的高等教育体系来讲还是对一所高等学校来说,“彻底的”选科制都未必合适。有的美国学者把1870—1910年的美国高等教育称作“课程上的自由放任时代”。然而,即使是在这个时代,所谓“彻底的”选修制也并非唯一的制度。在这一时期,与此同时并存的还有“半必修、半选修制”、“主修一辅修制”和“分组制”(即在各课程组之间可以选择,而每组内的课程是不能选择的)。这几种制度在“自由度”上是不同的。据1901年的统计,在美国的大学和学院中,只有35%采用了近乎完全的选修制度,12%属于半选修,53%还不够半选修。可见,在美国高校选科制最盛行时代尚且不可能都“彻底”,更何况其它时期了。美国学者自己也认为,在今天,大多数学院和大学所开设的选修课,比起埃利奥特麾下的哈佛大学选科制最盛行的时代来,在选择自由度上要有限得多。

下面再来看看美国当前的情况。在当代,尽管绝大多数的高校都采用了选科制和学分制,但仍有一些高校一直实行学年制,普林斯顿大学即是一例。还有的高校则在两种制度之间摇摆,哈佛大学即属此例。此外,由于高校的情况各不相同,在选择自由度上,不同的高校

也存在差异。

从以上美国高校选科制的产生、历史发展和现状中,也可以得到两点认识。第一,美国大学和学院的课程即使在“自由放任”时代,绝大多数高教机构的选择自由度也不是无限制的,或者说不是“彻底”的。退一步讲,即使把埃利奥特任校长时期的哈佛大学的选科制看成是“彻底的”,这种制度在整个美国的高校中所占的比重也还不足一半。由此说明,“彻底的”选科制从来就不是高等学校的唯一选择。第二,笼统地说美国高校的选科制和学分制是“彻底”的,显然不符合实际;而更为重要的是,那些采用学分制较为“彻底”的高校,在教育质量上未必就比那些实行学分制不那么“彻底”的高校要高,这是因为,一所高校究竟应采用何种程度的学分制最为合适,要受很多因素的制约,这一点也是我们下一节所要探讨的。

三

一所高校是否实行选科制和学分制,实行到何种程度,是要受很多因素制约的。这里仅举其中比较重要的三个因素作一说明。

(一) 受高等教育思想的制约

高等教育思想包括的内容十分广泛,其中主要涉及知识观、人才观、质量观、学生观等观念以及对教育、教学、学习等方面的本质的认识。简言之,即对高等教育所持的观念。一所高校实行怎样程度的学分制,受制于该校所奉行的高等教育思想;在校长具有较大权力的高校,则往往取决于校长的高等教育思想。前面提到的美国历史上不同的大学在对待选科制问题上所采取的不同态度,都在相当程度上反映了校长的高等教育思想。例如,普林斯顿大学当时的校长詹姆斯·麦科什之所以反对选科制,其理论依据之一就是传统的官能心理学,加上他本人是个加尔文教派的教徒,对新兴科学以及这些科学能带给大学什么变化持怀疑态度。此外,他在政治上崇尚“英才统治论”,主张独裁制度。这些都使得他对选科制采取反对态度。哈佛大学之所以大力推行选科制,与校长埃利奥特密切相关。埃氏在心理学观点上极力反对官能心理学,而特别强调学生在心理上

的个别差异,他本人是一位自然科学家,深谙自然科学对人类的意义与价值。有人评论说,他在哈佛大学推行选科制的真正目的并不完全在于考虑学生的兴趣,而是在于要使新兴的科学知识在地位上能与早期的那些古典学科并驾齐驱。以上所举的仅是两个极端的例子。在当代,业已形成很多高等教育思想流派,流派之间又有交叉与融合,因此,不同的思想必然导致对选科制和学分制实施程度上的不同主张,从而使学分制在实施程度上呈现出多样化的情况。

(二) 受学校类型和学科领域的制约

高等教育区别于普通中小学教育的一个主要方面就是,在高等教育阶段,教学内容是专门化的。不同的专门化的学科领域和由此而形成的高校类型,对于实行选科制和学分制时学生选择的自由度的大小都会产生极大的影响。例如,医科院校、军事院校与工科院校相比,在学生选择课程的自由度上是有重大差别的。无论从世界高等学校发展的历史上看,还是从中国当代的实际情况看,在医科院校,学生选择课程的自由度通常要比工科院校小得多。这是由学科领域的性质决定的。一般来讲,学科领域的知识技能与社会所需要的专门的知识技能之间的对应性越强,学习该学科领域知识技能时进行选择的必要性就越小。换句话说,专业转移的跨度(即在学校所学专业的知识技能可适用于实际的专门工作的范围)越大,学生进行课程选择的必要性也越大,反之则越小。医科在总体上与社会需要之间的对应性比工科要强得多,专业转移的跨度比工科则小得多,因此,无论是国外还是国内,在医科院校或大学中的医学院,学生在课程上通常都没有多少选择余地。

即使在一所学校内部,甚至在同一科类的内部(比如在工科内部),由于受上述学科领域性质的制约,在学生选择课程的自由度上,也不可能强求一律。此外,一所大学中的不同的系科,由于基础不同、水平不同等而造成的种种差异,在学分制问题上也应加以考虑。

(三) 受社会需求(包括教育需求)情况的制约

美国的高等学校之所以开有较多的选修课,其中一个主要原因就是美国高校的“社会

服务职能”受到举国上下的普遍重视。有学者评论说,在这一点上美国是独领风骚的,绝非其它国家所能望其项背。美国高校对社会需求几乎是有求必应。美国社会中适龄人口受高等教育的比例之高居世界之首,因此就必然使旨在满足个人自我完善需要的高等教育思想和与之对应的高教机构占有一席之地。这两个因素加在一起,一方面强调社会适应性,一方面强调满足个人需要,从而使扩大选择自由度成了某些高校的追求目标(如那些所谓的自由大学)。但在这一点上,其它各国的条件各不相同,加之即使在美国,对高校“有求必应”的做法也多有批评,因此,不加分析地照搬美国某些学校的学分制模式,在实践上难免会落个“东施效颦”的结果。

社会需求情况对高校实行学分制的影响还表现在这种需要的性质上。对有的专业或科类(特别是对那些直接与社会生产生活有关的科类和专业)来说,社会需要的变动性越大,通常学生选择课程的自由度也应该越大,以此来增加学生毕业后的适应性;社会需要的紧迫性

对学生选择的自由度也有影响,常常有这样的情况,社会需要越是紧迫,学生的选择自由往往越小,反之就越大。当然,这也不是绝对的。不过有一点是可以肯定的,即社会需要的复杂多样对高校实行学分制无疑是会产生影响的。

除了上述三个因素之外,还有一些因素对学分制实行的程度会产生影响,如文化心理因素等,不过这类因素通常是渗透在高等教育思想之中间接起作用的。我们举出上述因素的目的无非是想说明,在不同的高等教育思想指导下,在不同类型的高校和不同的学科领域,面对不同的社会需要,一个国家的高等学校,甚至一所高校内部,在实行学分制的时候,绝不可能是一样的模式;实施学分制程度的“彻底”与否,也绝不可作为衡量改革力度的指标。

综上所述,鉴于选科制和学分制在实施程度上往往是多样化的,因此,一所大学在作出这方面的决策时,应当充分考虑各方面因素和条件,明确自己的指导思想,只有这样,才能少走弯路,使改革取得预期的效果。

(本文责任编辑:韦 禾)

(上接第 55 页)几乎占该校学生总数的五分之一。在澳大利亚,每10万名大学生中就有4000名留学生,而且大多数外国留学生主要集中在悉尼的一、二所大学内。当然,在国际上围绕着接收留学生的开放度有种种议论。英国OST调查结果表明:一所大学若留学生比例占该校学生数5%以下,那么该大学的学术是闭塞的;若在25%以上,那么该大学将会出现麻烦。据分析,一所大学留学生的比例在10%至15%较为合适。此外,外派留学生出国留学,也是大都市高等教育开放度的一个标志,如香港、新加坡在海外、国外就读的大学生几乎与两地的高校大学生人数相同,仅香港每年有超过一万名留学生出国留学。国际大都市留学生教育的开放,对该城市高等教育质量水平的提高、办学水平和效益的提高无疑是十分有利的。

2. 大都市高等教育办学形式的多样化趋势。高等教育办学形式的多样化是世界性的共同趋势,但是,大都市高等教育办学形式的多样化却带有城市的特点。

多样化的时间制教学方式。根据香港各行

各业对高等教育办学形式的多种需求,香港高等教育的学制有多种形式,如全日制、厂校交替制、部分时间给假调训制、夜间兼读制、短期调训制,混合学习制等。如香港理工学院1984学年注册学生中,全日制学生约7230人,厂校交替制770人,部分时间给假调训制3960人,夜间兼读制13400人,混合学习制约240人。

多种学制的开放性高等教育。伦敦的开放大学根据大都市的特点共设大学本科、研究生和专题课三种学制,本科学制一般为6年,毕业考试及格后发给文凭,资格与正规大学相同;研究生学制8年,论文及格后即授予学位;专题课有14个专题,学习期限半年至一年不等,课题完毕考试及格后,发给结业证书。

多样化的教育方式。洛杉矶的高等教育形成了丰富多彩的多样化教育方式:学生可一边学专业,一边参加实践活动;学生还可参加早期独立的研究工作;学生可发挥自己的特长,参加学校组织的研究活动;学生可根据自己的选择学习专业和课程。

(本文责任编辑:韦 禾)